

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

Вильгельм А.М., Глотова Г.А., Уральский государственный университет, г. Екатеринбург

Педагогическая деятельность требует от учителя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию. При этом далеко не всегда должное внимание уделяется подготовке педагога к общению, развитию его профессиональных коммуникативных качеств.

Поведение учителей в реальном педагогическом процессе, действия в конфликтных ситуациях во многом обусловлены их собственными представлениями о профессиональной культуре педагога и о самих себе как педагогах. Для изучения таких представлений нами была разработана методика «Анализ педагогических ситуаций». Было отобрано 10 ситуаций, представляющих определенные сложности (ситуации конфликта) и являющихся достаточно типичными в профессиональной деятельности учителей. Испытуемым необходимо было высказать предположение о возможных вариантах поведения учителя в каждой из 10-ти ситуаций с двух позиций: 1) «реального педагога»; 2) «идеального педагога». Ответы учителей были обработаны методом контент-анализа.

Анализ полученных результатов показал, что представления учителей о поведении «реального» и «идеального» педагогов достаточно сильно расходятся (достоверность различий оценивалась с помощью критерия * – углового преобразования Фишера). В этих расхождениях явно просматриваются различия между поведенческими установками самих учителей и их знаниями о том, как надо себя вести в каждой из 10-ти предлагавшихся ситуаций в соответствии с требованиями профессии. Приведем некоторые примеры. Так, наибольшее количество учителей считают, что реальный педагог, допустив, например, на уроке ошибку, постарается скрыть факт ошибки и сделает вид, что допустил ошибку умышленно, якобы проверяя знания учеников. Напротив, идеальный педагог, по мнению респондентов, должен похвалить учеников, заметивших ошибку, поблагодарить их за внимательность. Кроме того, в поведении реального педагога статистически достоверно чаще, по мнению учителей, встречаются насмешки и замечания в адрес учеников, заметивших ошибку, а также стремление переключить внимание учеников с ошибки на что-то другое.

Относительно другой тестируемой ситуации, касающейся заданного учеником вопроса, ответа на который педагог не знает, статистически достоверно большее число учителей считают, что реальный педагог чаще, чем идеальный, предложит ученику самостоятельно разобраться в вопросе или в грубой форме оборвет ученика, попросив его не отвлекать. Кроме того, реальный педагог пусть и не часто, но все же статистически достоверно чаще, чем идеальный, может отправить провинившегося к директору или завучу, накричать на ученика, пригрозить вызвать родителей.

В ситуации, где отвечающему у доски подсказывают, для реального педагога в 2,5 раза больше респондентов указали на такие варианты поведения, как замечание, угроза, наказание, тогда как, характеризуя идеального учителя, педагоги считают, что он, скорее, предложит подсказчику ответить на вопрос или вызовет подсказчика к доске.

Если ученик не согласен с тем, о чем говорит педагог, то в данной ситуации учителя сочли, что реальный педагог не даст ученику высказаться, а также статистически значимо реже, чем идеальный педагог, назовет источник, книгу, из которой он почерпнул информацию; идеальный же учитель с большей вероятностью даст возможность ученику высказаться, или организует дискуссию по данному вопросу со всем классом.

В ситуации, где классный «шут» мешает работать, почти половина педагогов предположила, что реальный педагог накажет шута, примерно четверть – что ограничится замечанием в адрес «шута», а каждый восьмой решил, что реальный педагог может пошутить в ответ. Для идеального педагога шутка в ответ оказалась наиболее часто упоминаемой, на втором месте – беседа с учеником после урока, на третьем – замечание «шуту». Наказание «шута» для идеального педагога счел возможным лишь каждый десятый респондент.

Подводя итог этой части исследования, можно сказать, что представления учителей об «идеальном» педагоге значительно более позитивны, чем о «реальном», в ответах явно преобладают указания на конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации. Эти ответы свидетельствуют о том, что педагоги знают, как нужно вести себя в сложных коммуникативных ситуациях, но полагают, что эти «знаемые» нормы поведения в реальной жизни довольно часто нарушаются.

Чтобы выявить представления педагогов об их собственной профессиональной культуре, учителям было предложено оценить по 10-балльной системе ряд объектов семантического дифференциала: «Я как педагог», «начинающий педагог», «опытный педагог», «бездарный педагог», «эффективный педагог». В качестве дескрипторов использовались следующие параметры: эмпатия, умение вести диалог, саморегуляция, адекватное поведение, умение слушать, гибкость поведения, умение управлять эмоциями, умение поставить себя на место другого, умение вести дискуссию, владение средствами общения, терпение, диагностика коллектива, эмоциональность, умение спланировать коллектив, концентрироваться на положительном в ученике, умение эмоционально разрядить обстановку, умение заинтересовать ученика, умение ставить и достигать цели, умение анализировать, самосовершенствование, способность к рефлексии. В исследовании приняли участие 169 педагогов.

Полученные результаты показали, что абсолютно по всем дескрипторам педагоги оценивают себя статистически достоверно выше, чем начинающего педагога и, особенно, чем бездарного педагога. Что же касается отличий от опытного и эффективного педагогов, здесь

картина следующая. По 17-ти из 21-го дескриптора респонденты демонстрируют достоверно более низкие значения при оценке самих себя, чем при характеристике опытного педагога, то есть считают, что данные качества у них развиты еще недостаточно. При этом по показателям «эмпатия», «умение слушать», «эмоциональность» и «самосовершенствование» статистически достоверные различия средних между оценками себя как педагога и оценками опытного педагога отсутствуют, то есть респонденты считают, что по данным четырем параметрам они не уступают опытным педагогам.

Еще более явные отличия выявлены при сравнении учителями себя как педагога с эффективным педагогом: достоверные различия средних в пользу эффективного педагога получены по 19-ти дескрипторам из 21-го. Различий нет только по показателям «эмпатии» и «эмоциональности».

Таким образом, принявшие участие в нашем исследовании педагоги, опираясь на свои представления о педагогической деятельности и профессионально важных качествах и компетенциях педагога, позиционируют себя в целом как более успешных, чем бездарные и начинающие педагоги, и менее успешных, чем опытные и эффективные педагоги.

Корреляционный анализ, проведенный по отдельным дескрипторам для разных объектов, позволил выявить следующие положительные взаимосвязи:

1) между объектами «Я как педагог» и «опытный педагог» по таким дескрипторам, как: эмпатия, умение вести диалог, адекватное поведение, умение слушать, умение поставить себя на место другого, умение вести дискуссию, терпение, эмоциональность, умение сплавивать коллектив, концентрироваться на положительном в ученике, умение эмоционально разрядить обстановку, умение заинтересовать ученика ($p < 0,001$); гибкость поведения, владение средствами общения, самосовершенствование, способность к рефлексии ($p < 0,01$); умение управлять эмоциями ($p < 0,05$);

2) между объектами «Я как педагог» и «эффективный педагог» по дескрипторам: эмпатия, умение вести диалог, саморегуляция, умение поставить себя на место другого, умение вести дискуссию, концентрироваться на положительном в ученике ($p < 0,001$); адекватное поведение, умение слушать, гибкость поведения, умение управлять эмоциями, умение заинтересовать ученика ($p < 0,01$); терпение, эмоциональность ($p < 0,05$);

3) между объектами «Я как педагог» и «начинающий педагог» по дескрипторам: эмпатия, умение вести диалог, саморегуляция, самосовершенствование ($p < 0,001$); умение поставить себя на место другого, диагностика коллектива, умение сплавивать коллектив, способность к рефлексии ($p < 0,01$); умение вести дискуссию ($p < 0,05$).

Кроме этого, между объектами «Я как педагог» и «бездарный педагог» выявлены отрицательные взаимосвязи по дескрипторам: концентрироваться на положительном в ученике ($p < 0,001$); адекватное поведение, владение средствами общения ($p < 0,01$); а также положительная связь по дескриптору «диагностика коллектива» ($p < 0,05$).

Корреляционный анализ, проведенный по объектам в целом, показал, что оценка себя как педагога наиболее тесно связана с оценкой «начинающего педагога» ($r = 0,43$, $p \leq 0,05$): если что-то испытуемые у себя оценивают более низко (или высоко), то более низко (или высоко) это оценивается и у начинающего педагога. Статистически значимые связи объекта «Я как педагог» с другими объектами семантического дифференциала отсутствуют. Из других связей между объектами можно отметить сильную связь между объектами «опытный педагог» и «эффективный педагог» ($r = 0,88$, при $p \leq 0,001$).

Таким образом, получается довольно своеобразная картина. С одной стороны, респонденты по всем дескрипторам семантического дифференциала оценили себя достоверно выше, чем начинающего педагога, и в подавляющем большинстве случаев оценили себя достоверно ниже, чем опытного и эффективного педагогов. При этом баллы, которые они поставили себе по отдельным дескрипторам, высоко положительно коррелируют с баллами, которые ими были выставлены эффективному и, особенно, опытному педагогам. Но с другой стороны, когда корреляционный анализ проводился не по отдельным дескрипторам, а по объектам («Я как педагог», «начинающий педагог», «опытный педагог», «бездарный педагог», «эффективный педагог»), описываемым в целом посредством всей совокупности дескрипторов, то оценки себя как педагога оказались у респондентов наиболее тесно связаны с их оценками, характеризующими начинающего педагога. То есть, несмотря на то, что респонденты ставили себе достоверно более высокие оценки по различным дескрипторам, чем начинающему педагогу, соотношение степени выраженности различных профессионально важных качеств и компетенций педагога в их имплицитных представлениях о себе в большей степени оказалось сходным с их представлениями о начинающем педагоге.

Следующим этапом исследования было проведение для отдельных испытуемых индивидуального корреляционного анализа (по Спирмену). В качестве примера рассмотрим результаты испытуемого N с высокой самооценкой себя как педагога. У этого испытуемого наиболее сильной оказалась связь между объектами «Я как педагог» и «эффективный педагог» ($r = 0,65$, $p \leq 0,001$), однако имеется связь и с «начинающим педагогом» ($r = 0,47$, $p \leq 0,05$). Возможно, данный испытуемый воспринимает себя как, хотя и довольно молодого, но весьма эффективного учителя, что и обусловило те высокие оценки своих профессионально важных качеств и компетенций, которые мы видим у данного испытуемого. Интересно отметить тот факт, что в представлениях данного испытуемого эффективность деятельности педагога не связана с опытом работы в школе, то есть, и начинающий педагог может быть вполне эффективен.

В целом проведенное исследование позволило выявить некоторые тенденции, характерные для представлений учителей о профессиональной культуре педагога вообще и о своей собственной профессиональной культуре, в частности.